

Sozialisatorische Interaktion und soziale Ungleichheit: ein Versuch

Wernet, Andreas

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wernet, A. (2018). Sozialisatorische Interaktion und soziale Ungleichheit: ein Versuch. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1-2), 31-46. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.03>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Andreas Wernet

Sozialisatorische Interaktion und soziale Ungleichheit. Ein Versuch¹

Socialization and social inequality: an interactional approach

Abstract

Dieser Artikel widmet sich dem Thema der sozialisatorischen Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Verknüpfung empirischer Hypothesen mit methodologischen Überlegungen. Im ersten Teil des Aufsatzes versuche ich an kurzen Interaktionssequenzen zu zeigen und theoretisch zu begründen, dass die Eigenlogik der familialen und der schulischen Interaktion eine restriktive Bedingung für die Reproduktion sozialer Ungleichheit darstellt. Diese Beobachtung hat methodologische Implikationen: Im zweiten Teil möchte ich darauf hinweisen, dass ein empirischer Zugriff auf das Phänomen der sozialen Ungleichheit eine Domäne der tatsachenwissenschaftlichen Forschung darstellt. Er gestaltet sich weit schwieriger für eine sinnverstehende Forschung, die als empirisches Datum ihrer Forschung Ausdrucksgestalten zu Grunde legt.

Keywords: Familie, Schule, Sozialisation, soziale Ungleichheit, Ausdrucksgestalt, Objektive Hermeneutik

Abstract

This paper focuses on the problem of social inequality, linking empirical with methodological considerations. First I will try to show that the inner logic of family and school interaction works against the reproduction of social inequality. In a second part I would like to point out the methodological implications of this hypothesis. I argue that the empirical access to the phenomenon of social inequality lies in the domain of an evidence based, „factual“ research, whereas an interpretative, interaction based research doesn't lead to such clear results on social inequality.

Keywords: family, school, social inequality, „expressive shape“ („Ausdrucksgestalt“); objective hermeneutics

Einleitung

Es ist eine eigentümliche Forschungserfahrung, dass sich bei der Analyse von Protokollen sozialisatorischer Interaktion das Thema der sozialen Herkunft der Akteure weit weniger aufdrängt, als das unser empirisch verbürgtes Wissen um die Strukturen sozialer Ungleichheit vermuten ließe. Sowohl den Protokollen fa-

miliarer als auch schulischer Interaktion lässt sich die Wirkkraft der Klassen-, Schicht- oder Milieuzugehörigkeit nicht unmittelbar ablesen. In der Regel können wir sie nur hypothetisch erschließen. In dem folgenden Beitrag möchte ich in einem ersten Teil diese Forschungserfahrung an einigen kleinen, ausgewählten Interaktionsbeispielen exemplarisch vor Augen führen. Ich werde dabei die These vertreten, dass die jeweilige Eigenlogik der familialen und der schulischen Interaktion gleichsam als restriktive Bedingungen der Reproduktion sozialer Ungleichheit konzipiert werden können. In einem zweiten Teil unternehme ich dann den Versuch einer methodologischen Reflexion dieser Befunde. Auf der Grundlage der Unterscheidung zwischen tatsachenwissenschaftlichen Aussagen einerseits, Sinnstrukturekonstruktionen von Ausdrucksgestalten andererseits will ich hier auf das Problem der ausdrucksgehaltigen Repräsentation von Strukturen sozialer Ungleichheit aufmerksam machen. Der empirische Nachweis sozialer Ungleichheit scheint eine Domäne des tatsachenwissenschaftlichen Zugriffs zu sein. Er gestaltet sich weit schwieriger für eine sinnverstehende Forschung, die als empirisches Datum ihrer Forschung Ausdrucksgestalten zu Grunde legt.

1 Soziale Reproduktion und die Eigenlogik familialer Sozialisation

Die Untersuchungen von Pierre Bourdieu haben den Blick auf soziale Ungleichheit deutlich erweitert. Mit den „feinen Unterschieden“ wird der dominant an Einkommens-, Berufs- und Besitzverhältnissen orientierte Zugriff der Sozialstrukturanalyse auf die gesellschaftlichen Strukturen sozialer Ungleichheit durch eine systematische Berücksichtigung kultureller und symbolischer Ungleichheitsmerkmale ergänzt. Die wegweisende und stilbildende Bedeutung dieses Ansatzes besteht nicht nur darin, überhaupt die ökonomische durch eine kulturalistische Sichtweise erweitert zu haben, sondern auch in dem Versuch einer detaillierten Rekonstruktion dieser Differenzen und der sie begleitenden Mechanismen der Distinktion im Sinne distinktiver *Lebensstile*. So entstehen einerseits neue, begrifflich differenziertere Ordnungsschemata gesellschaftlicher Ungleichheit.² Andererseits ergibt sich eine neue Sichtweise auf die Frage der sozialen Reproduktion. Denn unter kulturalistischer Perspektive geht es damit nicht nur um die Frage der Weitergabe der ökonomischen Ausstattung und der mit ihr einhergehenden Privilegien oder Deprivationen, sondern auch und vor allem um die Weitergabe von milieubedingten und milieutypischen Lebensstilen.

Zur Beantwortung dieser Frage sind die Begriffe des Habitus und des kulturellen Kapitals von theoriesprachlich zentraler Bedeutung. Mit dem Begriff des kulturellen Kapitals konzipiert Bourdieu die Sphäre der „Bildung“ als gegenüber der ökonomischen Sphäre kategorial autonome Quelle von Ungleichheit. Wie immer auch der Zusammenhang zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital sich gestalten mag; dem kulturellen Kapital wohnt auch dann noch eine prestigeträchtige und distinktive Kraft inne, wenn es sich nicht auf ökonomisches Kapital berufen kann, wenn der Besitz von Bildung nicht von dem Besitz von Geld begleitet wird. Mit dem Begriff des kulturellen Kapitals geht also die Annahme der „penetranten“ Bedeutung sozialer Ungleichheit auch unter Bedingungen sozialstruktureller Nivellierungen einher. Auch und gerade dann, wenn sich die ökonomischen

Verhältnisse angeglichen haben und die darauf basierende Ungleichverteilung lebenspraktisch an Bedeutung verloren hat, auch unter den Bedingungen einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ (Schelsky 1953, 1961), auch „jenseits von Klasse und Stand“ (Beck 1986) sorgt die ungleiche Ausstattung mit kulturellem Kapital für eine die ökonomischen Angleichungen konterkarierende Distinktion.

Bezüglich der Weitergabe des kulturellen Kapitals ist der Habitusbegriff von entscheidender Bedeutung. Wenn Bourdieu von „inkorporiertem kulturellem Kapital“ spricht, dann ist damit, sehr vereinfacht gesprochen, gemeint, dass das Subjekt im Prozess der Sozialisation einen Habitus ausbildet, der als Übernahme (Inkorporation) des milieuspezifischen Habitus, in dem es aufwächst, beschrieben werden kann. Eine zentrale Implikation dieser Idee der Verinnerlichung eines Lebensstils ist in der Annahme einer biografischen „Irreversibilität“ zu sehen. Ein einmal erworbener Habitus, und das ist für Bourdieus Sicht auf Prozesse der vertikalen Mobilität von entscheidender Bedeutung, stellt eine Gravitationskraft dar, die einerseits Aufstiege be- und Abstiege verhindert, die andererseits Aufstiege belastet und Abstiege abfedert. Mit dem Habitusbegriff lässt sich erklären, warum soziale Herkunft überhaupt ein Hemmschuh (Aufstieg) für bzw. Schutz gegen (Abstieg) Prozesse der sozialen Mobilität darstellt. Es lassen sich unter Rückgriff auf den Habitusbegriff aber auch die Kosten des Aufstiegs und die über die ökonomische Ausstattung hinaus wirksamen Abfederungen des Abstiegs erklären. Wiederum sehr vereinfacht gesprochen: Unter habitustheoretischer Perspektive erfolgt der Aufstieg *gegen* die Gravitationskraft des Herkunftsmilieus; umgekehrt verleiht der Herkunftshabitus dem Absteiger eine „Lebensstilsicherheit“, die ihm der äußere Misserfolg nicht nehmen kann.³

Die sozialisationstheoretischen Implikationen der die reproduktive Kraft sozialer Ungleichheit betonenden Habustheorie liegen auf der Hand. Die Idee der habituellen Inkorporation beruht auf der Vorstellung, dass die Kinder im Prozess der Sozialisation habituell „geprägt“⁴ werden und dass diese Prägung, darauf beruht ja die Inkorporationsmetapher, gleichsam „lebenslänglich“ beibehalten wird. Dieses Modell vermag die Halte- und Bindungskräfte, die das Herkunftsmilieu auf das Subjekt ausübt, überzeugend zu erklären. Es liefert nicht nur eine Antwort auf die Trägheit sozialer Mobilität, sondern auch ein Verständnis der subjektiv zu bewältigenden Kosten der Mobilität. Was es nicht liefert ist eine Erklärung der transformatorischen Bildungs- und Lebensverläufe. Wir verstehen mit diesem Modell Prozesse der biografischen Reproduktion. Prozesse der biografischen *Transformation* lassen sich in diesem Modell nicht erschließen. Sie repräsentieren Ausdrucksformen sozialer Kontingenz⁵, deren Kosten, aber nicht deren *Genesis* empirisch und theoretisch in den Blick kommen.

Die Frage der Transformation als eine sozialisatorisch induzierte verweist auf den familialen Handlungsraum als Ort der primären Sozialisation. Der Prozess der sozialisatorischen Weitergabe milieubedingter Habitusformationen erfolgt im Modus *familiärer Interaktion*. Und diese familiäre Interaktion konstituiert sich nicht nur unter Rückgriff auf milieutypische Motive, sondern beruht auch auf beziehungsdynamischen Aspekten, die sich autonom gegenüber der sozialen Lage verhalten. Wenn Oevermann davon spricht, dass sich die spezifische Sozialbeziehung *nicht* auf rollenförmiges Handeln reduzieren lasse⁶, dann kann dieses Argument auf die mit der sozialen Lage einhergehenden Handlungs- und Erziehungsmuster übertragen werden. Selbst wenn wir das elterliche Handeln als in hohem Maße an milieudefinierte Muster gebunden ansehen, reichen diese Muster nicht aus, um die Eltern-Kind-Beziehung zu stiften. Um dies an einem einfachen

Beispiel zu veranschaulichen: Wenn es zu der Normalerwartung im „bildungsbürgerlichen Milieu“⁷ gehört, die Kinder zum Erlernen eines Musikinstruments anzuhalten und die entsprechende elterliche Haltung insofern als Ausdruck einer Milieuzugehörigkeit (und nicht als genuiner Ausdruck der diffusen Sozialbeziehung) interpretiert werden kann, so ist der konkrete Umgang, die konkrete Realisierung, die konkrete Umsetzung dieser Haltung Ausdruck einer Beziehungsrelation. Die sozialisatorische Tradierung sozialer Lagen kann also gar nicht anders als den Weg über eine gegenüber diesen Lagen autonom sich konstituierende familiäre Interaktion zu nehmen. Umgekehrt würde die Annahme der Abwesenheit einer solchen familialen Autonomie zur Annahme der Abwesenheit eigenlogisch⁸ strukturierter familialer Beziehungen führen.

Diese Überlegungen stellen die sozialisationstheoretische Kehrseite der allgemeinen familientheoretischen Beobachtung der Individualisierung der Kernfamilie in der modernen Gesellschaft dar. Die These ihres gesellschaftlichen Funktionsverlustes, die mit der Beobachtung einhergeht, dass die Familie eben nicht mehr zugleich Träger eines außerfamilialen Wirtschaftsprojekts ist und dass sie sich nicht mehr auf die selbstverständliche Berufung auf ständische Prinzipien stützen kann, heißt zugleich, dass sie sich in ihrer Binneninteraktion in gewissem Sinne selbst erfinden, selbst institutionalisieren muss.⁹ Diese „Selbsterfindung“ oder Selbstdefinition besteht natürlich nicht in dem Nichtvorhandensein eines gesellschaftlichen Erwartungsrahmens an familiäre Interaktion. Das Argument der Nichtrollenförmigkeit der diffusen Sozialbeziehung wäre überdehnt, wenn es mit der Annahme der gesellschaftlichen Ungeregeltheit familialer Interaktion einherginge. Aber die Regulierung der Familie, die die moderne Gesellschaft vornimmt, liefert der Familie lediglich einen Rahmen, den sie durch die Konkretionsleistung der diffusen Sozialbeziehung ausfüllen muss. Die moderne Gesellschaft setzt die Familie unter Individuierungsdruck.

Es ist erstaunlich, dass dieses theoriesprachlich anspruchsvolle (und hier nur angedeutete) Modell der familialen Autonomie und familialen Eigenlogik an Protokollen familialer Interaktion eine unmittelbare empirische Evidenz erfährt. So schwierig die theoretische Würdigung des Zusammenhangs von Familie und Gesellschaft unter der Annahme einer familialen Eigenlogik auch sein mag und so differenziert und komplex sich der Zusammenhang zwischen der Wirkmächtigkeit sozialer Lagen und der Autonomie der diffusen Sozialbeziehung auch darstellt; schon ein kürzester Sequenzstrang eines Protokolls familialer Interaktion liefert eine unmittelbare Anschauung der Individuiertheit und Ausdrucksgestalthaftigkeit dieser sozialen Praxis. Umgekehrt heißt das, dass, sobald wir es forschungslogisch mit Protokollen familialer Interaktion zu tun haben, sobald das empirische Datum also eine *Ausdrucksgestalt*¹⁰ familialen Handelns repräsentiert, die eigenlogischen, beziehungs-dynamischen Aspekte der familialen Interaktion in den Vordergrund treten und die milieubedingten Aspekte der Interaktion an Bedeutung verlieren.

Ich möchte diese These an einem kleinen Beispiel illustrieren:

Bei einem Weihnachtsmarktbesuch folgende Interaktion, die sich zwischen Vater, Mutter und Tochter abspielt, protokolliert¹¹:

Tochter: Schau mal Mama, ein Winnie-Pooh [ein Luftballon]
 Mutter: Schön
 Tochter: Kann ich einen haben?
 Vater: Wozu das denn?

Zunächst erscheint es mir wichtig darauf hinzuweisen, dass diese vierzügige Interaktion schon als solche auf Familie verweist. Wir müssen nicht lange rätseln, in welchem Handlungsraum sich diese Sprechakte vollzogen haben. Wir erkennen sofort und unmittelbar die Logik der Eltern-Kind-Interaktion. Das liegt natürlich vor allem an der Frage: „*kann ich einen haben*“. Denn die beiden vorangegangenen Sprechakte sind formal, lässt man die Adressierung „Mama“ und den Gegenstand „Winnie Pooh“ außer Acht, familienunspezifisch und könnten in allen möglichen Beziehungsformen und sozialen Kontexten protokolliert worden sein. Aber die Frage „*kann ich einen haben*“ verweist auf die Normalität der Eltern-Kind-Beziehung. Sie verweist auf Kindheit überhaupt und auf einen Aspekt gesellschaftlicher Asymmetrie, der gewöhnlich nicht mit der Frage sozialer Ungleichheit assoziiert wird, nämlich die Statusungleichheit in der Eltern-Kind-Interaktion. Als erstes, fast triviales Ergebnis dieses Kleinstausschnitts der empirisch protokollförmig gegebenen Welt können wir festhalten, dass sich in der Eltern-Kind-Interaktion, die hier vorliegt, unmittelbar die *Asymmetrie* sozialisatorischer Interaktion zum Ausdruck bringt. Die Eltern-Kind-Beziehung ist konstitutiv nicht-egalitär.

„Ungleich“ verhalten sich auch die Eltern. Während die Mutter mit dem „*schön*“ positiv auf das Interesse der Tochter an dem Luftballon eingeht, weist der Vater den anschließend artikulierten Kaufwunsch der Tochter entschieden und brüsk zurück. An dieser Zurückweisung sind mehrere Aspekte bemerkenswert:

In gewisser Weise mischt der Vater sich „ungefragt“ ein. In dem initialen Sprechakt adressiert die Tochter ausschließlich die Mutter. Insofern ist der Vater auch nicht unmittelbar aufgefordert, auf die anschließende Frage, „*kann ich einen haben*“, zu antworten. Ihm steht in der konkreten Situation unproblematisch die Möglichkeit zur Verfügung (vorerst) zu schweigen, sich nicht einzumischen. Umgekehrt verleiht ihm die Vaterrolle das *Recht*, und „in the long run“ auch die Pflicht, sich einzumischen. Die Frage des Einmischens betrifft unmittelbar die Paarbeziehung und ihre Relation zur sozialisatorischen und erzieherischen Interaktion. Und da *ein* Aspekt der diffusen Sozialbeziehung und ihrer Autonomie darin besteht, dass die Gesellschaft die Mutter- und Vaterrolle mit keiner exklusiven, sondern und grundsätzlich mit einer beidseitigen Zuständigkeit ausstattet, kann weder die Mutter sagen, „das geht Dich nichts an“, noch kann der Vater sagen, „das geht mich nichts an.“

In die Art und Weise, in der er sich einmischt, gehen zwei sehr unterschiedliche Motive ein. Das explizite und vordergründige Motiv ist eines der Ausgaben- und Konsumdisziplin, der Bedürfniskontrolle und des Aufschubs. Man kauft nicht das Erstbeste. Wörtlich genommen stellt die Intervention des Vaters die Aufforderung dar, den Kauf des Luftballons zu begründen. Das Motiv der „Wunscherfüllung“ wird zurückgewiesen. Das, was man haben will, kann man nur haben, wenn man eine Begründung („wozu“) anzugeben in der Lage ist. Insofern repräsentiert der Sprechakt des Vaters in inhaltlicher Perspektive ein Erziehungsprinzip, das für die Gesellschaft von allgemeiner Geltung ist. Natürlich hätte der Vater sagen können: „*Klar kannst Du einen haben, es ist ja schließlich bald Weihnachten.*“ Aber auch dann wäre das Erziehungsprinzip der Konsumdisziplin eben in der Betonung der *ausnahmsweisen* Suspendierung der sonst geltenden Norm zum Ausdruck gebracht.

Allerdings ist die Art und Weise, in der der Vater den Kauf des Luftballons in Frage stellt, auffällig. Er hätte ja auch sagen können: „*Ich find den auch ganz schön, aber lass uns doch erst mal weitergehen.*“ Stattdessen wählt er einen mür-

rischen, harten Ton. Es fehlt die sympathetische Bezugnahme auf den Wunsch der Tochter. „Wozu das denn?“; das lässt sich zu jedem (Kinder-) Wunsch sagen. Hinzu kommt natürlich der Kontext des Weihnachtsmarktbesuchs. Der Weihnachtsmarkt beruht ja auf Kaufangeboten, die jenseits der Alltagsrationalität eines „sophisticated buyer“ angesiedelt sind. Wer nicht dazu bereit ist, „unnötig“ Geld auszugeben, braucht dort erst gar nicht hinzugehen. Insofern klingt das „wozu das denn?“ wie eine Antwort auf die Frage: „Wollen wir heute auf den Weihnachtsmarkt gehen?“ Es ist also nicht einfach nur eine mangelnde Empathie gegenüber der Tochter, es ist darüber hinaus ein Unbehagen an der ganzen, gemeinsamen Familienunternehmung, die sich in dem Einwurf des Vaters Ausdruck verschafft.

Die vier Zeilen der familialen Interaktion liefern also ein ziemlich konturiertes Bild einer diese Familie charakterisierenden *Binnenlogik*. Die Familie zentriert sich um eine Mutter-Tochter-Dyade. Diese Dyade begleitet der Vater weder mit Wohlwollen (gleichsam in einem triadischen Stand-by-Modus), noch zieht er sich aus ihr desinteressiert zurück. Die Position, die er in dem familialen Gebilde einnimmt, ist ein „Dabeibleiben“ im Modus eines eifersüchtigen und mürrischen Störfrieds.

Ganz anders verhält es sich gegenüber der Frage der sozialen Lage der Familie. Wir sehen dem Interaktionsprotokoll nicht an, in welchem Milieu die Familie angesiedelt ist. Man könnte diese Frage als absurd abtun: „Warum sollte man an einem Vierzeiler die Milieuzugehörigkeit der Akteure ablesen können?“ Man könnte dem aber auch entgegenhalten, dass sich ja in dem Vierzeiler immerhin die innerfamiliale Beziehungsdynamik sehr prägnant Ausdruck verschafft und dass, wenn die soziale Lage tatsächlich so lebens- und interaktionsbedeutsam ist, wie wir gerade *auch* unter kulturalistischer Perspektive annehmen, diese sich mit ebensolcher Prägnanz Ausdruck verschaffen könnte wie die familiale Logik.

Nun ist an dem Interaktionsprotokoll auffällig, dass allenfalls der Sprechakt des Vaters ein Indikator für die soziale Lage des Sprechers sein könnte. Was vorher geschieht ist völlig milieuunspezifisch. Das könnte sich im englischen Königshaus genauso abspielen wie in einer Hartz IV-Familie. Der Sprechakt des Vaters dagegen könnte zumindest als Hinweis auf ein nicht-akademisches Milieu interpretiert werden. Man könnte sich, analog zur Kunstfigur von „Al Bundy“ einen Vater vorstellen, der dem gemeinsamen Weihnachtsmarktbesuch eh nur in Erwartung einer Bratwurst und eines Glühweins mit Schuss zustimmt, der ansonsten von diesem ganzen Rummel nichts wissen will und dem es nicht gelingt, eine positive familiale Rolle einzunehmen. Diesen Vater könnten wir typischerweise in der unteren Mittelschicht bzw. darunter ansiedeln. Und wir würden ihm in unserer „Sozialfantasie“ keinen Wollmantel mit Kaschmirschäl anziehen, sondern einen wattierten Anorak mit Kapuze. Natürlich hat dieser Vater noch nie einen Elternabend besucht und sich noch nie um die Hausaufgaben seiner Tochter gekümmert. Das alles, so wie eben auch der Weihnachtsmarktbesuch, interessiert ihn nicht. Er überlässt es seiner Frau.

Es erscheint mir lohnenswert, die Frage aufzuwerfen, warum wir diese Fantasie mit dem Sprechakt „wozu das denn?“ durchaus verbinden können, warum diese Verbindung aber keine verlässliche, gültige empirische Operation darstellt. Die assoziative Verbindung des Sprechakts mit unteren sozialen Lagen ergibt sich u.a. daraus, dass die Härte des Tons und die unkooperative erzieherische Haltung uns für die oberen sozialen Lagen als untypisch erscheinen. So wie Bourdieu bestimmte Konsumpräferenzen in seinem Raum der Lebensstile zugeordnet hat, so

könnten wir an der hier betrachteten Sequenzposition unterschiedliche Sprechakte des Vaters gedankenexperimentell entwerfen und versuchen, sie sozialräumlich zuzuordnen und in die „Landkarte der sozialen Milieus“ einzutragen. Vielleicht ist es nicht abwegig zu vermuten, dass ein Vater des „modernen Arbeitsleistungsmilieus“ gar nicht intervenieren würde, ein Vater des „gehobenen Dienstleistungsmilieus“ sagen würde: *„Lass uns doch erst einmal schauen, was es sonst noch gibt“* und ein Vater des „bildungsbürgerlichen Milieus“ sagen würde: *„Komm, wir schauen mal, was der kostet“*.

Abgesehen davon, dass solche Zuordnungen alles andere als trennscharf wären, machen sie deshalb keinen Sinn, weil eben in die Handlungsoptionen des Vaters konstitutiv immer mehr eingeht als ein milieubedingtes Handlungsmotiv. Worauf wir hier aufmerksam gemacht werden, ist nicht einfach die Tatsache, dass soziale Ungleichheit auf der Handlungsebene keine mechanische Realisierung von Handlungsoptionen darstellt und dass Abweichungen im Sinne von sozialen Kontingenzen *möglich* sind, sondern dass die Autonomie familialer Interaktion eine gegenüber den als milieubedingt vermuteten Motiven *eigenständige* Strukturierungsdimension darstellt. Denn alle kommunikativen Handlungsalternativen stellen immer auch *beziehungslogische* Sprechakte dar. Diese Beziehungslogik können wir in der Ausdrucksgestalt der Interaktion rekonstruieren.

Man könnte die familiäre Interaktion auf dem Weihnachtsmarkt als absurde Bagatelle im thematischen Horizont sozialer Ungleichheit abtun. Warum sollte sich in dem Wunsch eines Kindes nach einem Luftballon und der Reaktion der Eltern überhaupt soziale Ungleichheit zeigen? Wir können natürlich nicht ausschließen, dass sie sich in anderen Interaktionssituationen deutlicher Ausdruck verschafft als in der soeben betrachteten. Was wir aber sicher sagen können ist, dass, sollte die sozialwissenschaftliche common-sense-Annahme der sozialisatorischen Weitergabe ungleicher Ausstattungen triftig sein, diese Weitergabe nicht auf direktem Wege erfolgt, sondern sich nur vermittelt über eine durch familiäre Beziehungsrelationen geprägte Interaktion vollzieht und Ausdruck verschafft. Die sozialen Kräfte der Statusweitergabe werden gleichsam abgelenkt und moderiert durch die Eigenlogik familialer Interaktion.

2 Zur Eigenlogik unterrichtlicher Interaktion

Die Frage des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg stellt eine tragende Säule der Ungleichheitsdiagnostik und der Annahme der Beharrungskraft sozialer Herkunft dar. Sehr vereinfacht könnte man sagen, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg sich daran zeigt, dass die Erfolgchancen, wie immer wieder statistisch-tatsachenwissenschaftlich nachgewiesen, ungleich verteilt sind. Würde man eine hinreichend große Kohorte von Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft würfeln lassen, würde sich kein Zusammenhang zur Herkunft nachweisen lassen. Das ist beim Schulerfolg anders. Die Idee der „Chancengleichheit“ schulischer Bildung beruht auf der Vorstellung, mit dem Bildungserfolg könnte es sich genauso verhalten wie mit dem Würfelergebnis. Und solange es sich nicht so verhält, ist der empirische Nachweis des Zusammenhangs zwischen sozialer Ungleichheit und Bildungserfolg erbracht.

Ein fallrekonstruktiver, auf ausdrucksgestalthaften Protokollen sich gründender empirischer Zugriff auf schulische Interaktion erzeugt auch bezüglich *dieser* Dimension der Ungleichheitsforschung Irritationen. Denn ähnlich wie im Falle familialer Interaktion zeugen die Protokolle schulischer Interaktion dominant *nicht* von sozialer Ungleichheit, sondern von der Eigenlogik und Eigendynamik der unterrichtlichen Praxis, von typischen pädagogischen und typischen „schülerhaften“ Dispositionen, in die wiederum typische Ausdrucksformen der Kindheit und Jugend eingehen. Die basale Struktur der Eigenlogik schulischer Interaktion ist gut beschrieben durch das initial auf Parsons (1968) und Dreeben (1980) zurückgehende Modell eines unpersönlichen Leistungsuniversalismus.¹² Diese Struktur lässt sich in Protokollen unterrichtlicher Interaktion durchgängig rekonstruieren.

Zur Plausibilisierung der empirischen Evidenz der Universalismusthese im Sinne einer die unterrichtliche Praxis dominierenden Interaktionsstruktur berufe ich mich exemplarisch auf die Analyse der „Melderegel“, die Thomas Wenzl durchgeführt hat (Wenzl 2010, 2014). Das „Sich-Melden“ stellt ein elementares Strukturmerkmal unterrichtlicher Interaktion dar. Wenzl beschreibt die Etablierung dieser für die unterrichtliche Interaktion elementaren Regel als Prozess der „Durchsetzung“ (Wenzl 2010, S. 36), an dessen Anfang zu Beginn der Schulzeit die Setzung steht:

Lw: Leute / wer ne Frage hat zeigt bitte auf \ Nicole $\overset{\text{SEP}}{\text{SEP}}$ (Wenzl 2010, S. 36)

Offensichtlich erfolgt durch diesen Sprechakt in einer ersten Schulklasse eine Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler. Diese Adressierung verhält sich nicht nur rücksichtslos gegenüber dem Individuum, der „ganzen Person“ (wie pädagogisch häufig beklagt), sondern sie ignoriert auch die soziale Herkunft des Subjekts. Sie ist in doppelter Weise indifferent. Sie kümmert sich nicht um das Subjekt, sie kümmert sich aber auch nicht um dessen sozialen Status. Der unpersönliche Leistungsuniversalismus, mit dem sich die Struktur schulischer Interaktion schultheoretisch beschreiben lässt, schlägt sich auf der Ebene der sachlichen Auseinandersetzung darin nieder, dass der schulische Unterricht der Ort des „Allgemeinen“ ist (vgl. Wenzl 2014). Die Verhandlung eines individuellen Interesses an der Sache ist „ausgeschlossen“. Entsprechend stößt die Beobachtung unterrichtlicher Interaktion systematisch *nicht* auf die Prämierung kulturellen Kapitals, sondern auf dessen Zurückweisung:

Lw: Sondern? SwD $\overset{\text{SEP}}{\text{SEP}}$

SwD: Auf dem Boden, so dann rein $\overset{\text{SEP}}{\text{SEP}}$

Lw: Der hakt sich ein. Ganz genau $\overset{\text{SEP}}{\text{SEP}}$

SwD: Ich wollte noch was dazu sagen. Wir warn schon mal in Spanien und da haben wir schon ganz viele Anker gesehen

Lw: Super. So, die andern Wörter sind eh klar. Angel is auch klar, stimmt? Was ne Angel is?

In dieser von Wenzl analysierten Interaktion geht es, ebenfalls in einer ersten Klasse, um die Frage, was ein Anker ist und wie er funktioniert. Zu dieser Frage leistet die Schülerin *keinen* Beitrag. Vielmehr kann ihr Beitrag unproblematisch in Kategorien der Distinktion interpretiert werden. Ihre Familie unternimmt Ferienreisen ins Ausland. Dieser Umstand bringt sie in Besitz eines Erfahrungswissens, das andere nicht haben. Und die Schülerin macht dieses Erfahrungswissen geltend. Aber ihr kindliches „impression management“ wird von der Lehrerin mit jenem „super“ bedacht, mit dem Kinder für vollkommen belanglose Leistungen ge-

lobt werden. Der Bericht über einen Wochenendausflug zu einem beliebten Ziel in der Nähe hätte dasselbe „super“ verdient. Indem die Lehrerin thematisch nicht weiter auf den Spanienurlaub Bezug nimmt, signalisiert sie der Schülerin im Besonderen, der Klasse im Allgemeinen die Bedeutungslosigkeit dieser Auskunft im Kontext unterrichtlicher Interaktion. Das belobigende „super“ stellt eigentlich eine Zurückweisung dar: *„Wer auch immer wohin in Urlaub fährt; für den Unterricht spielt das keine Rolle.“* Die Eigenlogik unterrichtlicher Interaktion bereitet den Distinktionsinteressen keine Bühne der Entfaltung, sondern stellt für die Bedürfnisse dieser Entfaltung einen restriktiven Handlungsrahmen dar.

Diese Restriktivität unterrichtlicher Interaktion korrespondiert mit einer „didaktischen Reduktion“; mit einer „reduzierten“ Auseinandersetzung mit der Sache, mit der Welt. Mehan hat diese Reduktion interaktionslogisch mit der monotonen Geltung des Frage-Antwort-Musters beschrieben (Mehan 1979). Prange hat die unterrichtliche Interaktion als konstitutiv doktrinal charakterisiert (Prange 1982). Beide Modelle fassen den schulischen Unterricht als hinsichtlich seiner für ihn typischen Auseinandersetzung mit der Sache begrenzten kommunikativen Raum auf. Unter explizit bildungstheoretischer Perspektive knüpft Gruschka daran an und spricht von den „Grenzen des Unterrichts“ (Gruschka 2010). Vereinfacht gesagt geht Gruschka davon aus, dass der Unterricht in seiner Normalerscheinung bezüglich Bildung, Erziehung und Didaktik von einer Form gekennzeichnet ist, die den Unterricht *als* Unterricht kennzeichnet und ihn von Nicht-Unterricht unterscheidet. Die untere Grenze wird dann unterschritten, wenn eigentlich nicht mehr vermittelt, nicht mehr erzogen, nicht mehr gebildet wird. Die obere Grenze wird dann überschritten, wenn der Unterricht seine doktrinale Einführung und Reduktion hinter sich lässt und gleichsam zu einem „freien“, „diskursiven“ Austausch über die Sache gelangt.¹³ Gruschka spricht von einer „produktiven Aufhebung seines instruierenden Charakters“ (Gruschka 2010, S. 9). In einem Fallbeispiel führt Gruschka den Versuch der tendenziellen Überwindung dieser oberen Grenze und das „Scheitern“ daran vor Augen. Es geht in diesem Beispiel aus dem Deutschunterricht (8. Klassen eines Gymnasiums) um das Gedicht von Oskar Loerke: *Blauer Abend in Berlin*. Gruschka kann überzeugend demonstrieren, dass die Unterrichtsstunde sich anfänglich durch eine sehr anspruchsvolle, dem Gedicht zugewandte, didaktische Entstellungen vermeidende Herangehensweise auszeichnet.¹⁴

Oskar Loerke: *Blauer Abend in Berlin*

Der Himmel fließt in steinernen Kanälen
Denn zu Kanälen steilrecht ausgehauen
Sind alle Straßen, voll vom Himmelblauen.
Und Kuppeln gleichen Bojen, Schlote Pfählen

Im Wasser. Schwarze Essendämpfe schweben
Und sind wie Wasserpflanzen anzuschauen.
Die Leben, die sich ganz im Grunde stauen,
Beginnen sacht vom Himmel zu erzählen,

Gemengt, entwirrt nach blauen Melodien.
Wie eines Wassers Bodensatz und Tand
Regt sie des Wassers Wille und Verstand

Im Dünen, Kommen, Gehen, Gleiten, Ziehen.
Die Menschen sind wie grober bunter Sand
Im linden Spiel der großen Wellenhand.

Bei der verstehenden Erschließung des Gedichts – die SchülerInnen äußern sich „reihum“ – geschieht dann Folgendes (vgl. Gruschka 2010, S. 33f.):

Sm6: *Ja, das is auch irgendwie komisch geschrieben... Also ich weiß gar nicht so richtig, was damit gemeint ist.*

Lw: *Ja, Sw4*

Sw4: *Also, das ist halt en bisschen schwer zu verstehen, und ich denk, es war ganz gut, dass wir es zweimal durchlesen, aber trotzdem war mir's en bisschen schwer.*

Lw: *Ja, Sw5*

Sw5: *Ich glaub, dass es irgendwie, dass der, ähm, Erzähler sich das Berlin als ein Meer vorstellt, äh, die Schornsteine sind, wo halt der Qualm rauskommt, die sind Wasserpflanzen, Ähm. ...*

Die Beiträge des Schülers Sm6 und der Schülerinnen Sw4 und Sw5 zeichnen sich durch einen offensichtlichen Unterschied des artikulierten Verständnisses des Gedichts aus. Während Sm6 und Sw4 das Gedicht „rätselhaft“ ist (*komisch geschrieben, schwer zu verstehen*), hat Sw5 keinerlei Schwierigkeiten, die Metaphorik des Gedichts zu entschlüsseln. Und sie tut dies sprachlich in einer Art und Weise, die nicht nur für ein vierzehnjähriges Mädchen bemerkenswert ist. Die Formulierung „*dass sich der Erzähler das Berlin als ein Meer vorstellt*“, ist geradezu verblüffend. Alleine schon die Verknüpfung von „Stadt“ und „Meer“ – statt zum Beispiel von einer Stadt unter Wasser zu sprechen – ist erstaunlich und selbst schon „poetisch“. Lag der Rekurs auf soziale Ungleichheit im Falle der Grundschülerin, die *schon mal in Spanien* war, in dem bloßen, potentiell distinktiven Hinweis auf die Erfahrung eines Auslandsurlaubs, drückt sich in dem Interpretationsversuch von Sw5 soziale Ungleichheit unmittelbar aus. Sw5 reklamiert nicht eine gegenüber den anderen erweiterte Erfahrungswelt. Sie erzeugt diese Unterscheidung durch die unmittelbare Bezugnahme auf den Gedichtstext. Insofern ist ihre Äußerung eine Ausdrucksgestalt von Distinktion: Sw5 versteht das Gedicht anders, „besser“ als Sm6 und Sw4.

Diese Andersartigkeit der Bezugnahme auf das Gedicht *ist* Ungleichheit. Wir könnten auch hier vermuten, dass diese Ungleichheit auf sozialer Herkunft beruht. Diese Vermutung ist insofern naheliegend, als es schwer vorstellbar ist, dass eine Vierzehnjährige eine Formulierung wie „*der Erzähler stellt sich das Berlin als ein Meer vor*“ wählt, wenn sie nicht einem bildungsnahen Milieu entstammt. Sie ist aber nicht nur in der Lage, einen solchen Satz zu bilden; sie „traut“ sich auch, ihn klassenöffentlich zu artikulieren. Sie nimmt eine Sprecherrolle ein, in der sie gleichsam eine schülerhafte Haltung transzendiert und sich zu einer „Intellektuellen“ macht. Sie folgt nicht dem Schülerjob¹⁵. Der Form ihres Beitrags sehen wir nicht an, dass er im Deutschunterricht einer 8. Klasse erfolgt ist. Es könnte sich genau so gut um einen Diskussionsbeitrag in einem literaturwissenschaftlichen Seminar handeln. Insofern leistet Sw5 einen unterrichtlichen Diskussionsbeitrag, wie ihn sich ein anspruchsvoller Unterricht nur wünschen kann. Umso bemerkenswerter ist die Reaktion der Lehrerin:

Lw: *Sw5, wunderbar, aber nu warten wir, das geht mir ein bisschen zu schnell. Ja?*

Sm?: *Warum?*

Lw: *Lasst es uns ein bisschen schrittweise machen. Ne, damit auch alle selber diese Erkenntnis kriegen können, ähm, Sm?*

Im Grunde geht es Sw5 genauso wie der Schülerin im Grundschulbeispiel. Hier heißt es nicht *super*, sondern *wunderbar*. Das überschwängliche Lob führt aber nicht etwa dazu, dass die Lehrerin den Diskussionsbeitrag aufgreift. Im Kontext

der reihum erfolgenden Sammlung von Lektüreeindrücken ist es darüber hinaus besonders irritierend, dass die Lehrerin den Interpretationsversuch von Sw5 nicht einfach, vielleicht mit einem Lob versehen, stehen lässt und mit der Reihumbefragung weiter macht. Sie hätte ja einfach „*schön*“ sagen können und dann dem nächsten Schüler, der nächsten Schülerin, das Wort erteilen können. Stattdessen adressiert sie Sw5, als hätte sie eine Regel verletzt. Sw5 ist *zu schnell*, hat das Gebot des *schrittweisen* Vorgehens verletzt und noch dazu verhindert, *dass alle selber diese Erkenntnis kriegen können*. Natürlich impliziert diese Rüge eine hohe Wertschätzung des Beitrags von Sw5. Sie verfügt immerhin über eine *Erkenntnis*, über die die anderen (noch) *nicht* verfügen. Gleichzeitig wird der Beitrag von Sw5 aber als unsolidarisch, unkooperativ und störend markiert. Damit wird gleichsam die allgemeine Unterrichtsdevise zum Ausdruck gebracht: „*Wer etwas Besonderes zu sagen hat, wer Besonderes weiß oder besonders interessiert ist, halte sich bitte zurück!*“ Diese allgemeine Maxime unterrichtlicher Interaktion gilt natürlich auch für den Fall, dass dieses Wissen, dieses Interesse, diese intellektuelle Lebendigkeit als Artikulation einer Sozialausstattung, als soziales und kulturelles „Erbe“ angesehen wird. In diesem ungleichheitsrelevanten Fall (in dem Sw5 nicht z.B. dem „traditionellen Arbeitermilieu“, sondern dem „bildungsbürgerlichen Milieu“ oder dem „Avantgardemilieu“) steht die Zurückweisung durch die Lehrerin nicht nur im Zeichen der Durchsetzung einer Norm unterrichtlicher Interaktion; sie steht im Zeichen der Zurückweisung des Versuchs der unterrichtlichen Verwertung kulturellen Kapitals.¹⁶ Auch wenn wir uns vorstellen, dass Sw5 einem bildungsprivilegierten Milieu entstammt, dass sie „natürlich“ das Abitur, wahrscheinlich mit einer sehr guten Note, erreichen wird, dass sie von ihrem „Prestige“ (*Erkenntnisse, die andere nicht haben*) in Phasen schulischer Durststrecken profitieren wird, zeigt uns die Interaktionssequenz, dass der unterrichtliche Alltag keine Bühne der Entfaltung und Prämierung darstellt, sondern sich restriktiv gegenüber den Verwertungsinteressen verhält. In seiner Interaktionspraxis liefert er der Reproduktion sozialer Ungleichheit keinen gedeihlichen, sondern einen hemmenden Nährboden.

3 Ausblick

Sollten die vorangegangenen Überlegungen triftig sein, führen sie zu einer sozialisierungstheoretischen Relativierung der These der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Sinne der intergenerationellen Weitergabe. Die theoretisch und empirisch gestützte These der Eigenlogiken familialer und schulischer Interaktion verweist in je unterschiedlicher Weise auf soziale Prozesse und Dynamiken, die den sozialen Prozessen der Reproduktion sozialer Ungleichheit entgegengerichtet sind. Auf der Ebene der familialen Interaktion sind wir auf das Problem der sozialisatorischen Weitergabe „kulturellen Kapitals“ gestoßen. Wir haben gesehen, dass die Diffusität familialer Interaktion im Sinne der Eigenlogik milieunabhängiger Beziehungsrelationen im Gravitationsfeld der sozialen Reproduktion eine Gegen- oder Ablenkungskraft darstellt. Auf der Ebene der unterrichtlichen Interaktion sind wir auf das Phänomen gestoßen, dass nicht etwa eine Prämierung, sondern eine Abwertung „kulturellen Kapitals“ erfolgt. Es findet eine Abwehr sowohl gegen das Selbststilisierungsinteresse (*Wir waren schon mal in Spanien*) als

auch gegen die „Distinktion“ eines außergewöhnlichen, substantiellen Interesses an den unterrichtlichen Themen und Gegenständen statt. Es erfolgt eine schulische Neutralisierung der Kräfte der Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Diese Beobachtungen bestreiten nicht das Vorhandensein und Operieren der Kräfte der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Allerdings geben sie Anlass zu einem Plädoyer für differenzierte Untersuchungen der Rolle sozialer Ungleichheit in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungskontexten. Gerade unter bildungswissenschaftlicher Perspektive erscheinen die pauschalisierenden Antworten, die immer wieder den (mehr oder weniger) engen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft betonen, nicht hinreichend.¹⁷ Die Chiffre der „Reproduktion“, die einmal dazu angetreten ist, den Schein der „Chancengleichheit“, mit dem sich die moderne Gesellschaft legitimatorisch umgibt, zu entlarven, charakterisiert lediglich *eine* Seite der Medaille. Sie liefert keine überzeugende Antwort mehr auf die Frage der Bedeutung sozialer Ungleichheit für Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung.

Abschließend möchte ich auf einen methodologischen Aspekt dieses komplexen Theorieproblems hinweisen, der uns zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurückführt. Denn offensichtlich steht das Problem, auf das wir hier hinweisen, in engem Zusammenhang mit der Art und Weise des empirischen Zugriffs, den wir auf die soziale Wirklichkeit nehmen. Der tatsachenwissenschaftliche, datengestützte Zugriff macht die Kräfte der Reproduktion sozialer Ungleichheit viel besser sichtbar als der empirische Zugriff auf Interaktionsprotokolle. Dieser Zusammenhang, den wir im Kontext familialer und unterrichtlicher Interaktion thematisiert haben, ließe sich, über diese beiden sozialisatorischen Kontexte hinaus, hypothetisch verallgemeinern.

Bei dem Versuch einer solchen Verallgemeinerung stützen wir uns auch die Unterscheidung zwischen *tatsachenwissenschaftlichen* und auf der *Rekonstruktion von Ausdrucksgestalten* beruhenden Aussagen. Ohne diese Unterscheidung, die quer liegt zu der üblichen Unterscheidung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden, hier eingehend begründen zu können¹⁸, sind zwei Implikationen für die hier vorgetragene Argumentation von grundlegender Bedeutung:

- (1) Viele Aussagen, die wir als „interpretativ“ wahrnehmen und die wir eher dem qualitativen Forschungsparadigma zurechnen, folgen einer tatsachenwissenschaftlichen Aussagenlogik. Die Aussage „als Goethe den Werther schrieb, befand er sich in einer biografischen Krise“ stellt genauso eine Tatsachenaussage dar wie die Aussage, „das Studium der Literaturwissenschaft wird mehrheitlich von Frauen gewählt“. Auch die *kulturbeschreibende* Aussage, wie wir sie typischerweise aus der ethnografischen Forschung kennen, stellt eine tatsachenwissenschaftliche Aussage dar. Mit der Aussage, „für den wahren Hahnenkämpfer kommt das, was sich in einem Kampfe abspielt, einem Ehrenhandel gleich“ (Geertz 1987, S. 235) liegt zwar eine völlig andere Information über Bali vor als mit einer Statistik über den Besuch von Fußballstadien in Deutschland. Gleichwohl handelt es sich um eine (interpretierende) Tatsachenaussage.

Im Kontext des Themas der sozialen Ungleichheit ist diese Beobachtung deshalb so wichtig, weil sie darauf aufmerksam macht, dass auch die Untersuchungen zur Mikrologie sozialer Ungleichheit auf Tatsachenaussagen beruhen. Gerade die von Bourdieu beobachteten „feinen Unterschiede“, die auf beeindruckende Weise zeigen können, wie sich die einfachsten und trivials-

ten alltäglichen Praktiken kategorial im System sozialer Ungleichheit anordnen lassen, beruhen wesentlich auf tatsachenwissenschaftlichen Aussagen. Der mikrologische Blick, der nicht nur die „groben Unterschiede“ sieht, ist ein Blick auf Tatsachen. Denn dass die unteren sozialen Schichten eher zur Banane als zum Grapefruit greifen ist offensichtlich eine tatsachenwissenschaftliche Feststellung und die empirisch in Anspruch genommene Evidenz dieser Aussage ist erkenntnislogisch auf demselben Niveau angesiedelt wie die Feststellung der „Tatsache“, dass bildungsferne Milieus bei gleichem Leistungsstand eher vor dem Gymnasium zurückschrecken als akademische Milieus.¹⁹ Kurz: Der mikrologische Blick auf die „feinen Unterschiede“ ist ein Blick auf Tatsachen, nicht auf Ausdrucksgestalten.

- (2) Grundlegend erscheint mir darüber hinaus der Hinweis auf die forschungslogische Heterogenität beider Aussagelogiken. Entgegen dem empirisch zu konstatierenden Sachverhalt, dass die tatsachenwissenschaftliche Forschung durchzogen ist mit sinnverstehende Aussagen, die auf Ausdrucksgestalten sich stützende Forschung durchzogen ist mit tatsachenwissenschaftliche Aussagen, müssen wir die Nichtüberführbarkeit beider Aussagelogiken in Rechnung stellen. Denn sowenig sich aus Tatsachen methodisch kontrolliert Sinn erschließen lässt, sowenig lassen sich aus Sinnrekonstruktionen Tatsachen erschließen. Wir können Protokollen oder Ausdrucksgestalten natürlich Tatsachen *entnehmen*. Und sicherlich können wir das nur unter Zuhilfenahme von „Sinn“. Aber wenn wir eine Ausdrucksgestalt auf ihre Sinnstruktur hin rekonstruieren, dann folgen wir einer gegenüber der Tatsachenaussage völlig heterogenen Aussagelogik.²⁰

Der Erkenntnisprozess ist auf das Zusammenspiel beider Aussagelogiken angewiesen. Aber die wechselseitige Verwiesenheit und Abhängigkeit interpretativer und tatsachenwissenschaftlicher Aussagen lässt sich forschungslogisch fruchtbar nicht durch eine Verschmelzung und Amalgamierung der Erkenntnis- und Aussagenmodi bearbeiten, sondern nur durch die Aufrechterhaltung der forschungslogisch je eigenen Geltungsansprüche.

Wir können damit unser Ausgangsproblem unter methodologischer Perspektive neu justieren. Die tatsachenwissenschaftliche Evidenz sozialer Ungleichheit kann sowohl aus makroskopischer als auch als mikroskopischer Forschungsperspektive als gesichert gelten. Umso überraschender aber ist, dass die Ausdrucksgestalten sozialer Interaktion diese Ungleichheit nur schwach und uneindeutig abbilden. Liegt das einfach daran, dass der Blick auf Ausdrucksgestalten sozialer Interaktion *blind* ist gegenüber den Phänomenen sozialer Ungleichheit? Gegen diesen Einwand spricht, dass wir *statusbedingte* Ungleichheiten als Ausdrucksgestalt sozialer Interaktion umstandslos und sehr präzise rekonstruieren können. In den oben angeführten Interaktionsprotokollen ist die Eltern-Kind-Asymmetrie ebenso evident wie die Lehrer-Schüler-Asymmetrie. Hier könnte ein Versuch der Verallgemeinerung der in diesem Papier nur punktuell und skizzenhaft vorgetragenen Beobachtungen und Überlegungen ansetzen. Unsere sozialisationstheoretisch orientierten Ausführungen zur Eigenlogik familialer und unterrichtlicher Interaktion lassen sich erweitern auf die gesellschaftlichen Rollen- und Statusdifferenzen im Allgemeinen. Die in diesen Sozialbeziehungen institutionalisierten Asymmetrien im Sinne funktionaler Differenzierung und sozialer Hierarchisierung – im öffentlichen, im beruflichen und im privaten Handeln – bilden sich in Protokollen sozialer Interaktion ab und lassen sich an ihnen ablesen und rekonstruieren. Das

gilt nicht nur für die familiäre und unterrichtliche Interaktion. Das gilt auch, um drei prominente Beispiele zu nennen, für die Geschworenen bei Gericht („jurors“; Garfinkel 1967), für die „Interaktion mit Sterbenden“ (Glaser/Strauss 1965) oder für das „impression management“ (Goffman 1959). In Ausdrucksgestalten sozialer Interaktion zeigen sich also durchaus und durchaus auch sehr prägnant soziale Differenzierungen und Asymmetrien. Wenn sich die Strukturen sozialer Ungleichheit in Protokollen sozialer Interaktion häufig *nicht* bzw. *nicht eindeutig* niederschlagen, wenn sich in Ausdrucksgestalten der Interaktion klassen-, schicht- oder milieuhabhängige Gegebenheiten weit weniger abbilden als jene gesellschaftlichen Strukturen, die jenseits und unabhängig von sozialer Ungleichheit operieren, dann kann dies als empirisches Indiz für die These eines Bedeutungsverlusts sozialer Ungleichheit interpretiert werden; mindestens in dem Sinne, dass die ungleichheitsinduzierte soziale Wirklichkeit von konkurrierenden Strukturen des gesellschaftlichen Austauschs überdeckt und überlagert wird. Unter der forschungslogischen Perspektive der Analyse von Ausdrucksgestalten jedenfalls erscheinen dann die Thesen von Schelsky („nivellierte Mittelstandsgesellschaft“) und Beck (Individualisierung „jenseits von Klasse und Stand“) alles andere als abwegig, während die Sichtweise einer das soziale Leben bis in seine Mikroporen durchdringenden Wirksamkeit sozialer Ungleichheit unter dieser Forschungsperspektive an Plausibilität und Evidenz verliert.

Viel wichtiger aber als diese sehr tentative, empirisch nur schwach gestützte Schlussfolgerung erscheint mir die hier aufgeworfene Frage und ihre Bearbeitung. Das unverbundene Nebeneinander der tatsachenwissenschaftlichen Analyse und ihrer Vermessung sozialer Ungleichheit und der rekonstruktionsmethodologischen Analyse von Strukturen sozialer Wirklichkeit stellt eine wenig befriedigende Situation dar. Weiterführend wären Forschungsstrategien, die die Spannungen, die sich zwischen ungleichheitsinduzierten und ungleichheitsunabhängigen Strukturen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungskontexten zum Ausdruck bringen, empirisch in den Blick nehmen. Das eröffnete auch und gerade für die Schul- und Bildungsforschung eine aussichtsreiche Forschungsperspektive.

Anmerkungen

- 1 Ich danke Christine Fromm, Nicolle Pfaff und Sven Thiersch für wertvolle Hinweise.
- 2 So die berühmte Kartografie der „sozialen Positionen und Lebensstile“, die Bourdieu für die französische Gesellschaft der neunzehnhundertsechziger und -siebziger Jahre (Bourdieu 1987, S. 212f.) oder die von Vester und seiner Arbeitsgruppe in Anschluss an Bourdieu vorgeschlagene „Landkarte der sozialen Milieus“ (Vester u.a. 2001).
- 3 Max Weber bemerkt, dass „Vermögenslosigkeit nicht schon *an sich* ständische Disqualifikation“ bedeutet. Weber 1980, S. 179.
- 4 Bourdieu und Passeron sprechen von Erziehung als einer „Einprägearbeit“. Vgl. Bourdieu/Passeron 1973.
- 5 Erinnert sei hier an die lapidare Begründung von Bourdieu in der „Illusion der Chancengleichheit“: Der gelegentliche Schulerfolg „von unten“ dient der Gesellschaft zur Aufrechterhaltung der meritokratischen Ideologie von Schule. Vgl. Bourdieu/Passeron 1971.
- 6 Vgl. Oevermann 2004. In missverständlicher Abgrenzung zu Parsons. Denn auch Parsons geht davon aus, dass etwa die „Rolle“ des Vaters sich nicht auf die allgemeinen, gesellschaftlichen Erwartungen reduzieren lasse. Vgl. Parsons 1951, S. 64.
- 7 Wir orientieren uns bei der hier und den im Folgenden vorgenommenen Milieuzuordnungen an den von Vester (vgl. Fußnote 2) vorgeschlagenen Milieubezeichnungen.

- 8 Zu dem Begriff der Eigenlogik und seiner Verwendung in diesem Aufsatz: Rademacher/Wernet 2015.
- 9 Zur Selbstinstitutionalisierung der Paarbeziehung: Maiwald 2009.
- 10 Zu diesem methodologischen Begriff siehe unten, Kapitel III.
- 11 Eine ausführliche Interpretation des gesamten Interaktionsprotokolls findet sich in Wernet 2017. Ich danke Sandra Rademacher für die Zurverfügungstellung des Protokolls.
- 12 Ausführlich dazu Wernet 2003, S. 87-104.
- 13 Von dieser Idee lebt die klischeehaft gezeichnete Figur des Lehrers John Keating im „Club der toten Dichter“.
- 14 Darauf kann hier nicht weiter eingegangen werden. Vgl. dazu Gruschka 2010, S. 22ff.
- 15 Zu dem Begriff „Schülerjob“: Breidenstein 2006
- 16 Zum Modell der Kapitalkonvertierung: Bourdieu 1992.
- 17 Auf die sehr anspruchsvolle Theorie und die differenzierten empirischen Befunde zu Passungsverhältnissen zwischen einem milieubedingten Lehrer- und Schülerhabitus und einem institutionalisierten Habitus im Sinne einer Schulkultur und die in diesem Zusammenhang kann hier leider nicht eingegangen werden. Sie verdienen eine ausführliche Auseinandersetzung. Vgl. dazu Helsper u.a. 2017, Helsper 2018 und die dort angeführte Literatur.
- 18 Ausführlich dazu: Wenzl/Wernet 2015.
- 19 Umgekehrt sind solche Aussagen rekonstruktionsmethodologisch nicht zu gewinnen.
- 20 Mir ist dieser Punkt besonders wichtig, weil mit ihm eine Begrenzung der interpretativen Erkenntnismöglichkeiten einhergeht, deren Beachtung für die Methode der Objektiven Hermeneutik konstitutiv ist. Die Objektive Hermeneutik kann methodologisch dadurch charakterisiert werden, dass sie auf die Sinnrekonstruktion von Ausdrucksge-
stalten fokussiert und dass sie sich auf diese Aussagelogik beschränkt.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg, S. 49–80.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Los Angeles.
- Geertz, C. (1987): „Deep Play“. Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf. In: Geertz, C. (Hrsg.): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M., S. 202–260.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1965): Interaktion mit Sterbenden: Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige. Göttingen.
- Goffman, E. (1959): The Presentation of Self in Everyday Life. New York.
- Gruschka, A. (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Pädagogische Fallanthologie Bd. 10. Opladen/Farmington Hills.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden.

- Helsper, W./Dreier, L./Gibson, A./Kotzyba, K./Niemann, M. (Hrsg.) (2017): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka (u.a.) (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden.
- Maiwald, K.-O. (2009): Paarbildung als Selbst-Institutionalisierung. Eine exemplarische Fallanalyse. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 10. Jg., H. 2, S. 283–315. <https://doi.org/10.1515/sosi-2009-0205>
- Mehan, H. (1979): *Lerning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge.
- Oevermann, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart, S. 155–181. <https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Parsons, T. (1951): *The Social System*. London.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklassse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, T. (Hrsg.): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a.M., S. 161–193.
- Prange, K. (1982): *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn.
- Rademacher, S./Wernet, A. (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden, S. 95–116. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_5
- Schelsky, H. (1953): Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Schelsky, H. (Hrsg.): *Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze*. Düsseldorf/Köln 1965, S. 331–336.
- Schelsky, H. (1961): Die Bedeutung des Klassenbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft. In: Schelsky, H. (Hrsg.): *Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze*. Düsseldorf/Köln 1965, S. 351–388.
- Vester, M./Oertzen, P.v./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt a.M.
- Weber, M. (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Studienausgabe. Tübingen.
- Wenzl, T. (2010): Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 11. Jg., H. 1, S. 33–52. <https://doi.org/10.1515/sosi-2010-0103>
- Wenzl, T. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. *Rekonstruktive Bildungsforschung* Bd. 3. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04726-9>
- Wenzl, T./Wernet, A. (2015): Fallkonstruktion statt Fallrekonstruktion. Zum methodologischen Stellenwert der Analyse objektiver Daten. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 16. Jg., H. 1, S. 85–101. <https://doi.org/10.1515/sosi-2015-0106>
- Wernet, A. (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80969-8>
- Wernet, A. (2017): Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese? In: Funcke, D./Loer, T. (Hrsg.): *Vom Fall zur Theorie: Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen, S. 33–55.